

DOCUMENT RESUME

ED 240 785

EC 161 855

AUTHOR De Babra, Marcia Gilbert
TITLE Formacion Profesional del Maestro Especial en America Latina y el Caribe = Professional Education of the Special Teacher in Latin America and the Caribbean.
PUB DATE Sep 81
NOTE 50p.; Paper presented at the National Congress on Mental Deficiency (1st, Mexico City, Mexico, September 5-9, 1981).
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE Spanish; English
EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Disabilities; *Educational Trends; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *Special Education; *Teacher Shortage; Teacher Supply and Demand; *Trend Analysis
IDENTIFIERS *Latin America

ABSTRACT

The paper, in Spanish, with a lengthy English summary, analyzes the status of special education in Latin America and the Caribbean. Noting that many countries in the region lack a substantial system of special education, the paper proceeds to examine models for personnel training. Approaches for university-based teacher training as well as for less expensive programs to train paraprofessionals are described. Large shortages of qualified special education teachers are forecasted and results of an analysis of nine training models in Costa Rica, Venezuela, Colombia, Ecuador, Peru, Chile, Uruguay, and Paraguay are presented. Among conclusions drawn from the study are that there is a wide diversity in origins, admission criteria, academic levels, structures, and curricular contents of the programs; there should be increased sequence among all of them to improve regional training efforts; and conventional training strategies will never meet the projected needs for personnel. (CL)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

ED240785

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

- ☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- ☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
- ☐ Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

Ier. CONGRESO NACIONAL SOBRE DEFICIENCIA MENTAL

CIUDAD DE MEXICO, MEXICO

5-9 DE SEPTIEMBRE 1.981

FORMACION PROFESIONAL DEL MAESTRO ESPECIAL EN

AMERICA LATINA Y EL CARIBE

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Marcia Gilbert
de Babra

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

MARCIA GILBERT DE BABRA

ECUADOR

EC 161855

TRAINING OF SPECIAL EDUCATORS IN LATIN AMERICA
AND THE CARIBBEAN

1. Introduction.
2. The Socio-Educational Reality in the Region.
3. Present Models and Tendencies in the Training of Special Educators.
4. Human Resources Needed for Special Teaching in Latin America and the Caribbean.
5. Characteristics of Nine Special Teacher Programs in Latin America and the Caribbean.
6. Conclusion.

I N T R O D U C T I O N

This study aims to stimulate a reflective evaluation on the training of special teachers in Latin America and the Caribbean. In order for this reflection to be both consistent and general as well as capable of materializing in feasible policies, we need to consider two important reference frameworks: 1) the socio-educational reality in our region, and 2) present models and tendencies in the training of special teachers.

THE SOCIO-EDUCATIONAL REALITY IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN

For the Latin American child of popular extraction grade school education is a blindfolded obstacle race. Failure in school initiates a permanent marginalization for a significant percentage of our population. Unfortunately, the available information is not up to date, but a 1965 UNESCO study showed that an average of 60% of all children dropped out before they finished grade school. This phenomenon is explained by many and varied reasons which reflect the region's social, economical and cultural reality. We must thus ask who are the typical or atypical students in Latin America. The 40% which the system retains or the 60% which it loses and/or rejects? Were we to apply the definition that a subject of special education is one whose level of atypicality results in his being rejected by the "mainstream of education", we would conclude, incredulous and apprehensive, that in Latin America the children who require special education outnumber those which the system retains. Bearing this in mind, where do we place, how do we define, and where do we draw the boundaries between regular education and special education?

In a significant number of Latin American and Caribbean countries special education did not emerge as a logical extension of the regular system of education. In our region, the forerunning factors of special education were independent or isolated experiences or units, and, even today, this situation remains true in some countries. The majority of these countries, with worthy exceptions, lack a circuit or a system of special education, entitled to that name by the legitimacy which a wide coverage would grant. While there are programs or services of special education, they are numerically irrelevant, and, as far as a possible linkage with the regular school circuit, there is very little knowledge of the nature, the mechanics or the implications of such a course of action.

On the other hand, trained human resources are scarce, only in the 70's have we seen the appearance of the majority of the permanent programs to train special teachers. Trained personnel may be numbered by tens or hundreds for entire countries or regions. Additionally, there are other limiting factors. Census or surveys, which would determine the exceptional population and the frequency within the various categories, are practically non-existent. Research is scarce and the programs which are carried out frequently show lack of coordination and planning.

TRAINING MODEL: PRESENT TENDENCIES

The two current models of personnel training are determined by two existing situations: 1) the growing sophistication of special education, and - 2) the gap which exists in developing countries between the need for special pedagogical attention and the level of assistance which generally only covers from 3 to 7% of this requirement. One of these tendencies emphasizes the - quality of the training, locating it within the university context, with a high academic level and strict selective and programming criteria, in the per - suit of the development of a wide scope of competencies which would include - the ability to research, diagnose, devise policies, direct, supervise, etc.

The opposite tendency favors simple and low cost models of accelerated - training for para-professional (auxiliary) volunteers and parents, which would constitute the only quantitative answer of any relevance within developing - countries. This personnel would apply simplified rehabilitation and/or special education techniques.

The "state of the art" in special education denotes spectacular advances, which become evident in the massive growth of new instructional technologies, and in the employment of highly innovative models of assistance. All these - advances have incorporated new demands upon the training of the special tea - cher. At our Latin American level, this situation signals the danger that in the years to come the gap that sets apart the quality of our training from that which is being given in more developed countries will be further widened.

At a country's level this option does not exist, a polarization between these two tendencies would not only have deplorable consequences, but would, in fact, constitute a typical case of programming ingenuity. The massive - application of simplified and accelerated programs which did not contemplate a parallel implementation of training structures in an intermediate and superior level would perpetuate a much feared technological dependency, limiting the possibilities of research and development of new methodologies in our - countries. This situation would convert Latin American special education, in to a passive and uncritical consumer of imported technology which has been de - veloped in other countries and simplified for our consumption.

On the other hand, the endorsement of highly sophisticated and selective training programs, disregarding parallel simplified programs directed toward para-professional volunteers and relatives, would constitute a dramatic divor - ce from our reality. Those elite professionals, incapable of making significant contributions, coverage-wise, would be one more aberration in our anar - chic systems of special and general education. The consequence would be to - perpetuate the marginalization of millions of Latin American children from - the educational process.

The devising of a personnel training policy in Latin America would have, by force, to reconcile the situations we have pointed out, facing the unavoidable question of quantity, creating structures and mechanisms which incorporate current concepts, all the while respecting the issue of quality.

According to our estimates (see chart attached) the number of special teachers needed to assist the calculated population of special children in Latin America and the Caribbean would have been 560,800 in 1975 and it will reach up to 1,040,200 in the year 2000. In order to estimate the number of required special teachers we have used the model employed by the Office of Education of the United States. This model establishes the amount of 11 to 12% to estimate the number of exceptional school age children. A comparison between the available teaching resources, which add up to 25,413, and the aforementioned need for 560,800 educators, reveals a great discrepancy, so that only 5% of the requirement is being met currently.

CHARACTERISTICS OF NINE SPECIAL TEACHER PROGRAMS
IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN

In order to obtain a concrete basis of information about the characteristics of training models in Latin America and the Caribbean, in 1981 I analyzed nine training models for special teachers. The programs selected were chosen bearing in mind a representative geographical distribution, a diversity in the levels of educational development in the various countries where the programs have developed, and finally the variety of their designs. The countries and programs represented include.

1) Costa Rica: Bachillerato in the Special Education Sciences, Faculty of Education University of Costa Rica. 2) The Institute of Special Habilitation of Panama - Superior Institute for Specialization. 3) Program for the training of teachers specialized in children with mental retardation and learning difficulties, University of AVEPANE - Venezuela. 4) Licenciatura in Special Education, Special Education Program. Faculty of Education - National Pedagogical University - Bogotá, Colombia. 5) Program of Therapeutic Pedagogy, School of - Medical Technology, Faculty of Medical Science, University of Guayaquil - Ecuador. 6) Courses for the Preparation of Specialist Teachers in mental retardation, Nacional University of San Marcos - Lima, Perú. 7) Program for Special Education, Pontifical Catholic University of Chile. 8) National Teacher Institute "General Artigas", Center III - Montevideo, Uruguay. 9) Formation of Teachers for Special Education - Special Multinational Education Program Brazil/Paraguay/Uruguay/O.A.S. - Asunción, Paraguay.

The programs were analyzed with regards to the following characteristics: Program Objectives, Background Information Framework, Admission Criteria, - Title Conferred, Academic Level, Areas Covered, Course Duration, Professional Field, Structure and Contents, Practices, Resources, Observations.

C O N C L U S I O N

With regards to the training of specialized personnel for the attention of the exceptional child in Latin America and the Caribbean, and according - to the nine programs studied, progress seems to have evolved slowly, though regularly. The emergence of these programs as well as their continued development has been due to the initiative of various sectors and to the cooperative efforts between these. The training models show elements which are - common in their objectives and in the professional field where the graduates will direct themselves, but which show a great diversity in their origins, institutional identification, admission criteria, duration, academic levels, titles conferred, areas of exceptionality covered, structure, curricular con tents and practices. Training is administered in "bloc" form, as there are no differentiated levels (initial, intermediate, superior) sequenced and articulated among themselves, which would give the student an option between - moving on to teach after reaching each of these levels or continuing a more advanced training. An important number of the analyzed programs, when they were modified in order to raise their academic level, a modification which - also implied adding on years of training, simply eliminated the previous model or level.

It is important to mention that some forms of training, parallel to the formal system, and directed to rural teachers, parents and volunteers, have started to appear in several of the programs we studied, a tendency which - seems very promising.

As far as the programs are now designed, and analyzing them from a regional perspective, there is no complementarity, nor sequence between them. This weakens any regional training efforts, and, at the basic levels does not make sense because their development should be stimulated in every country, and, at the advanced level, would force upon the student needless repetitions and overlaps during his formation process.

The gap which now exists between the human resources available in this region and current necessities, as well as those of the next 20 years, make evident, in an unquestionable manner, the impossibility of meeting these necessities with conventional training strategies. A joint reflection at the international level becomes imperative to try to establish a training policy for special teachers which, strengthening the resources in existence and re specting national characteristics, all the while would foster the development of a cohesive training network for Latin America and the Caribbean. This new cohesion would imply, among other aspects, a differentiation between training levels, unifying the basic ones, and establishing, on a regional basis, more advanced programs for administrators and specialists in countries with more resources and experience.

We, who are responsible for Latin American Special Education, are called upon to meet the challenge implied by the fact that 97% of the exceptional - children in our region have no services whatsoever available to them. It is a time for great efforts in the search for new and innovative training strategies for all personnel levels, so that our response may be consequent both in quality and in quantity with our realities and with our respect for the - dignity and the rights of the special child.

HUMAN RESOURCES NEEDED FOR SPECIAL TEACHING IN LATIN AMERICAN AND THE CARIBBEAN

AREA OF EXCEPTIONALITY	ESTIMATED PREVALENCE	APPROXIMATE NUMBER OF SCHOOL-AGE CHILDREN 5-14 (000)		RECOMMENDED PROPORTION STUDENTS-TEACHER	TOTAL OF SPECIAL TEACHERS NEEDED FOR 1975 (000)	TOTAL OF SPECIAL TEACHERS NEEDED FOR THE YEAR 2000 (000)
		1.975	2.000			
1. DEAF	.075	60.3	111.8	7	8.6	16.0
2. HARD OF HEARING	.5	402.0	745.6	20	20.1	37.3
3. VISUALLY DEFICIENT	.1	80.4	149.1	10	8.0	14.9
4. PHYSICALLY DEFICIENT AND HEALTH PROBLEMS	.5	402.0	745.1	15	26.8	49.7
5. BEHAVIOR DISORDERS AND SOCIAL CASES	2.0	1.607.9	2.982.5	8	201.0	372.8
6. INTELLECTUAL DEFICIENTS	2.3	1.849.0	3.429.9	15	123.3	228.7
7. SPECIFIC LEARNING PROBLEMS	1.0	803.9	1.491.3	8 - 20 (promedio 14)	57.4	106.5
8. LANGUAGE DISORDERS	3.5	2.813.8	5.219.4	80	35.2	65.2
9. GIFTED	2.0	1.607.9	2.982.5	20	80.4	149.1
		9.627.2	17.857.2		560.8	1.040.2

1. Elaborated by Marcia Babra on the basis of population numbers published by the World Bank-Washington 1979 and the model used by the "Office of Education of the United States of America" to estimate the needs for special teachers.

2. The following countries have been considered: Costa Rica, Cuba, Dominican Republic, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, Mexico, Nicaragua, Panamá, Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, French Guyana, Surinam, Uruguay, Venezuela (Which represent 97,5% of the population of the region).

C O N T E N I D O

- Contexto Socio-Educativo en América Latina y el Caribe
- Modelos de Entrenamiento: Tendencias Actuales
- Recursos Humanos Necesarios para la Docencia Especial
- Características de Nueve Programas de Entrenamiento de Docentes Especiales
- Consideraciones Finales

El presente trabajo quiere estimular la reflexión sobre el entrenamiento del docente especial en América Latina y el Caribe. Para generar una reflexión evaluativa, coherente y generalizada, que a su vez se pudiera materializar en políticas viables, se requiere la previa consideración de aspectos encuadrados dentro de dos grandes marcos referenciales: 1. la realidad socio-educativa de nuestra región y, 2. los modelos y tendencias actuales en la formación del maestro especial.

CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Como punto de partida cabe señalar que necesitamos criterios que nos ayuden a determinar quiénes son, en América Latina, los que requieren educación especial.

Normalmente estas definiciones están dadas por el grado de atipicidad que hace requerir, para algunos sujetos, abordajes especiales dentro de la "corriente de la educación normal" o en un circuito independiente.

Esta definición supone, lógicamente, que la naturaleza de la estructura escolar, que permite retener alumnos de mayor o menor atipicidad, es una variable decisoria en la definición del niño especial. La siguiente cita es un ejemplo de lo asevera y confirma la relatividad de los criterios de definición:

"La aplicación de equipos audio visuales computarizados, que tiene enormes potencialidades para la ayuda remedial en las deficiencias de habilidades básicas, está aún en su infancia. A medida que su aplicación se haga más común en la próxima década, las fronteras que definen al niño excepcional retrocederán aún más" (1).

Pasemos ahora a ver algunas realidades educativas latinoamericanas:

"Por la UNESCO, la deserción es el mayor problema de la enseñanza primaria en América Latina. Desgraciadamente la información con que se cuenta no está actualizada. Según la misma fuente, estudios en 15 países de la región, que representan el 85.5% de la matrícula primaria en 1965, revelan una tasa media de abandono que llega al 61.6%. El Cuadro Nº 1 muestra que, de todas las regiones del mundo, América Latina es el continente más afectado por la deserción" (2).

CUADRO Nº 1		
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE DESERTAN, 1960		
REGIONES	VARIACION POR REGION	TASAS MEDIAS
AFRICA	26.2 a 81.3	54.0
AMERICA LATINA	33.1 a 74.8	61.6
ASIA	0.7 a 64.0	20.0
EUROPA	0.7 a 48.3	18.2
FUENTE: UNESCO, "Evolución y Situación Actual de la Educación en América Latina, 1979"		

Varios factores se señalan como causantes de este fenómeno, a saber :

Requerimiento del Aparato Productivo,
Status socio-económico de la Familia,
Nutrición,
Migraciones Familiares,
Trabajo Infantil,
Interacción verbal y estímulos ambientales,
Valores hacia la escuela,
Repetición,
Edad de Ingreso,
Distancia hogar, escuela,
Proporción de alumnos por maestro, nivel profesional de los docentes y equipamiento escolar.

La deserción se presenta, pues, como un problema multifacético. Importantes factores que inciden en esta situación tienen relevancia en nuestra búsqueda de límites entre el niño típico y no típico dentro de la "corriente de la educación normal" en América Latina.

Analicemos algunas de las causas de deserción que se originan en el propio niño:

Nutrición.- "Pero en casos donde el nivel nutricional de la población infantil, se ubica por debajo del mínimo aceptable, su gravitación en el rendimiento escolar puede ser significativamente más alta" (2).

Interacción Verbal y Estímulos Ambientales Familiares.- "Los estímulos culturales brindados por el medio ambiente, en especial por la familia, parecen gravitar significativamente sobre el desarrollo intelectual del niño y sobre sus actitudes hacia el éxito escolar. Estos estímulos son múltiples, pero parecería que la interacción verbal con los adultos (principalmente los padres) en los primeros años de vida, posee una significativa relevancia, tanto para la socialización infantil como para el desarrollo intelectual.

En América Latina, este problema debe ser ubicado en el contexto más general del bilingüismo. En ese marco es posible sostener que los niños de origen popular no sólo tienen menos posibilidades de interacción verbal con los adultos, sino que, además, esa interacción tiene lugar en una lengua, que no es la utilizada en los circuitos culturales oficiales (incluida la escuela): A pesar de que este aspecto del problema del rendimiento escolar reviste una importancia crucial los estudios al respecto son prácticamente inexistentes" (2).

Repetición.- "La probabilidad de abandono prematuro de la escuela aumenta en el caso de los alumnos que repiten cursos. Algunas hipótesis de tipo pedagógico sobre este problema señalaban que entre los causales de repetición que actuaban en esos grados se encontraba el hecho de que el aprendizaje de la lectura y la escritura exige niveles de maduración cuyos ritmos no son uniformes en todos los niños. En consecuencia, la no adecuación del ritmo de madurez individual al plazo escolar establecido como norma es la causa por la cual muchos niños repiten esos grados" (2).

Los factores analizados nos permiten inferir que un determinado porcentaje de la deserción escolar en América Latina se debe a ciertas características de los niños al ingresar a la escuela, a saber: atrasos en la maduración intelectual, capacidad verbal, y otras habilidades cognoscitivas básicas para el aprendizaje académico formal. Resulta evidente que "la corriente de la educación normal" no ha desarrollado los mecanismos ni la flexibilidad necesarias para ajustarse a las necesidades reales de su población escolar.

Queremos ahora referirnos a las causas externas al niño, que inciden en la deserción; las que provienen del sistema escolar, manteniendo presente que no podemos generalizar el particular en América Latina pues diferentes son los niveles de desarrollo entre los países como diferentes son las condiciones intra-país a nivel urbano y rural, y diferentes sus estructuras educativas.

Vamos a considerar dos factores de deserción externa señalados en esta ponencia:

1. Proporción de alumnos por maestros, nivel profesional de los docentes y equipamiento escolar; y 2. Interacción maestro-alumno y organización curricular.

"La excesiva proporción de alumnos por docentes, su bajo nivel profesional y el escaso o inadecuado equipamiento escolar atenta contra una adecuada conducción del proceso de aprendizaje, que determina finalmente fracasos escolares que en otras circunstancias podrían ser evitados. Tanto los valores y actitudes docentes como los contenidos curriculares a transmitir, responden fundamentalmente a esquemas culturales ajenos a la comunidad de origen de los niños" (2).

La educación primaria para el niño latinoamericano de estrato popular es una carrera de obstáculos con los ojos vendados. El fracaso en la escuela es el inicio de una marginación permanente para un porcentaje significativo de nuestra población.

¿Cuáles son pues los escolares típicos, o atípicos en América Latina?. ¿Los 40% que el sistema retiene, o los 60% que pierde y/o rechaza?

¿Para el abordaje de qué grupos preparamos al docente, diseñamos los currículos o equipamos las escuelas? ¿Cuáles y cuántos son los niños latinoamericanos que requieren educación especial?

En el caso de aplicar el criterio expuesto al inicio de esta ponencia, que el sujeto de educación especial es aquel cuyo grado de atipicidad hace que la "corriente de la educación normal" lo rechace, constataríamos con incredulidad y aprehensión que en América Latina más numerosos son los niños que requerirían educación especial, en comparación con los que el sistema retiene, marginales numericamente.

En este contexto, ¿dónde se ubica, cómo se define, y se delimita la educación especial?

Nos inclinamos a pensar que no pudieran existir una línea demarcatoria definida y que frente a una abrumadora realidad numérica que invierte las usuales categorías de típico y atípico, la educación especial debe ser parte de un "continuum" de teorías y prácticas educativas generales. Sólo en la medida que el componente "especial", con todo lo que esto implica en términos de individualización de la enseñanza, menor número de alumnos por maestro, metodología instruccional, materiales especiales, etc., pueda nutrir la educación regular, se verán cambios relevantes en el desempeño de la educación latinoamericana. ¿Podrá nuestra enseñanza primaria regular ser permeable a esta reflexión?

Las consideraciones anteriores parecerían señalar la inevitabilidad de una "integración" tanto conceptual, como operativa de la educación regular con la educación especial. A esto cabe agregar el impacto y presión que los movimientos de integración ("normalización" y "mainstreaming") de algunos países europeos y de los Estados Unidos de Norteamérica han ejercido en los planificadores y consultores de Organismos Internacionales y en los responsables de programas de educación general y especial en América Latina. La opción no es sencilla y con una permeabilidad muy cercana a la ingenuidad, estamos pronunciándonos por la "integración" o el "mainstreaming" sin un análisis exhaustivo de los fundamentos e implicaciones de tal integración en nuestros sistemas educativos.

No procedería ese análisis detallado en el contexto de este trabajo, sin embargo hay ciertas consideraciones de carácter general que sí cabe abordar.

En un número significativo de países en América Latina y el Caribe, la educación especial no surgió, ni conceptualmente, ni por la modalidad de sus prácticas asistenciales, como una extensión lógica del sistema regular de educación. En nuestra región, los factores precursores de la educación especial fueron experiencias o unidades independientes y aisladas, y aún hoy se mantiene esta situación en algunos países.

En lo que respecta a una posible vinculación con el circuito educativo regular, generalmente se desconoce la naturaleza, la mecánica y las implicaciones de tal acción.

Cuando hablamos de "integración a la corriente de la educación normal" en América Latina, y Estados Unidos, por ejemplo, no estamos hablando de lo mismo. En Estados Unidos el "mainstreaming" es el resultado de años de tradición de educación especial con todo lo que eso supone en términos de disponibilidad de recursos humanos, materiales, metodológicos, institucionales, bibliográficos, etc.

(3, 4, 5). Implica una estructura demográfica diferente. Implica un sistema educativo que ha resuelto la mayor parte de sus problemas básicos. Implica un activismo civil muy vigoroso por parte de grupos de presión como los padres de familia de los niños excepcionales. Implica una estructura legal, administrativa, financiera, tecnológica que está apoyando, evaluando, ajustando tal "integración". Implica, en términos prácticos, integrar dos circuitos educativos que ya existían pero en forma paralela.

Sin pretender ser exhaustivos, invitamos a pensar en las siguientes consideraciones de Dybwad y Johnson y Johnson respecto al "mainstreaming", la "normalización" y el "medio menos restrictivo".

En relación a los factores que antecedieron a la Ley Pública de EE.UU. N° 94-142, que le dio a la integración su forma actual, Dybwad señala: "Los ciudadanos (padres), el poder judicial, y la comunidad profesional habían llegado a un nivel notable de confluencia de metas y objetivos, aunque esta confluencia debía aún ser traducida a realidades cotidianas de metodología, administración e implementación" (4).

Johnson y Johnson advierte: "La ubicación de estudiantes incapacitados en el aula regular es el comienzo de una oportunidad. Pero lleva en sí el riesgo de empeorar o de mejorar la situación. Si la integración va mal, los estudiantes incapacitados serán más severamente y directamente estigmatizados, estereotipados y rechazados. Si la integración va bien, sin embargo, amistades verdaderas y relaciones constructivas podrán desarrollarse entre niños, adolescentes y jóvenes adultos incapacitados y no incapacitados" (5).

En la mayor parte de los países latinoamericanos y del Caribe, con honrosas excepciones, no existe un círculo o un sistema de educación especial, que pueda, con la legitimidad que da una gran cobertura, llamarse como tal.

Existen programas o servicios de educación especial, numéricamente irrelevantes, (6, 7, 8).

Por otra parte los recursos humanos capacitados son muy escasos; es recién en la década de los 70 que se ha visto surgir la mayor parte de los programas permanentes de entrenamiento de docentes especiales. El personal formado se lo cuenta en decenas o centenas para países y regiones enteras (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19). Colombia: egresados del Programa de Expertos en Educación de Excepcionales de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1.970 y 1.980: 238. Venezuela: "AVEPANE" estimó sobre la base de datos derivados que en 1.970 se necesitaban 7.500 maestros especializados, para atender a unos 112.000 retardados mentales entre 6 y 12 años de edad. En ese momento la cantidad de maestros especializados en Venezuela no pasaba de cien (100). Panamá: desde 1.969 hasta 1.978, el ISE de IPHE ha graduado 487 especialistas panameños y extranjeros. Uruguay: hasta Mayo de 1.970 habían egresado 196 maestros de niños atípicos y 42 de sordomudos del Instituto Superior Magisterial.

Posteriormente el Instituto Nacional de Docencia "General Artigas" Centro III, nos presenta las siguientes cifras: en 1.979 completan su entrenamiento 14 maestros en Dificultades de Aprendizaje, 18 en Retardo Mental, y 10 en Discapacitados Auditivos. En 1.980, 12 en Dificultades de Aprendizaje, 18 en Retardo Mental y 10 en Discapacitados Auditivos.

Veamos otros aspectos limitantes:

Los censos y muestras estadísticas para determinar la población excepcional y la frecuencia de las distintas categorías, son prácticamente inexistentes. En cuanto a la investigación, Eloísa de Lorenzo nos dice:

"El análisis de las obras o artículos publicados desde hace diez años sobre educación, medicina, psicología, y sociología, así como la documentación recogida por este estudio en los centros especializados de Uruguay son reveladores de la indigencia de la investigación aplicada o asociada a la educación especial".

"En América Latina se intenta que todos los niños estudien pero los esfuerzos son muy dispersos y los resultados acusan la falta de coordinación y planificación".

"Hacen falta unos principios rectores y una cierta centralización de la autori-

dad para adscribir los recursos a la ejecución de programas debidamente integrados y asegurar una evaluación sistemática de sus resultados. El presente informe ha mostrado hasta que punto estos esfuerzos se han dispersado y hasta que punto se ha olvidado el control sistemático. Los efectos de este problema se hacen sentir particularmente en el campo de la educación especial y es de interés capital para todos nosotros reaccionar ante esta situación" (7).

Otra área deficitaria en América Latina es la concerniente a la información. Existe en muy poca cantidad y calidad, y cuando existe, no siempre está disponible. Este factor es de vital importancia tanto a nivel de entrenamiento de personal como para la instrumentación directa de nuevas técnicas que beneficien a los niños.

La siguiente aserción del Dr. José Egüía nos parece particularmente pertinente:

"En la preparación de personal especializado en deficiencia mental tenemos que contar con esta faceta de información. Es necesario poner a todos los estudiantes al día con las investigaciones más avanzadas. A veces se piensa que basta dar a ellos la ciencia consolidada y tónica. Ocurre entonces que muchos nuevos titulados salen de las universidades e institutos como una ciencia ya avejentada y superada". Agrega: "Los problemas y los canales de información no son evidentemente los mismos en un país muy desarrollado y en países menos desarrollados. Las sociedades más desarrolladas han llegado a una etapa de información automatizada. Los datos acumulados están incorporados a procesos cibernéticos. En cualquier momento hay a disposición de cualquiera una cantidad extraordinaria de datos que se puedan actualizar, ordenar y analizar. En otras sociedades, por el contrario, verificamos que no hay datos para informar". El problema máximo de la información es el de emitir; quien va a informar si faltan las fuentes mismas de donde la información podría proceder" (20).

He aquí, pues, la infraestructura y los recursos de educación especial en América Latina, obviamente deficitarios.

En estas circunstancias ¿Cuál podría ser la naturaleza y la mecánica de la "integración" en América Latina en comparación con la Norteamericana? Analizada someramente la situación educativa latinoamericana y el estado actual de la educación especial, resulta obvio que estaríamos hablando de dos integraciones diferentes, como diferentes son las situaciones de partida, diferentes los recursos disponibles, diferentes los contextos en los que esta modalidad se insertaría y diferentes las razones y los procesos que las justificarían.

Otro factor que llama a la precaución es la visión imperante, algo simplista y superficial del modelo de integración que se aplica en países como Estados Unidos de Norteamérica. Se desconoce la complejidad y sofisticación que supone el concepto del "medio menos restrictivo", la planificación individual, el nivel de participación de los padres, la diversidad de opciones disponible al niño gracias a un muy estructurado sistema de apoyo que incluye profesionales de varias disciplinas y una gran variedad de servicios complementarios.

En nuestra región, la naturaleza inicial de la "integración" sería más bien la "retención". Retención del niño sub-estimulado, de aquel de lenta maduración, del que inicia tardíamente la escolaridad formal, del que proviene de grupos étnicos o barriales con patrones lingüísticos y comportamentales diferentes, del que presenta dificultades generales y específicas del aprendizaje, del que presenta leves déficits sensoriales, motores, e intelectuales. Además de la retención de los grupos señalados, la incorporación de niños de edad pre-escolar al sistema educativo, en cifras significativas, constituiría otro factor importante de integración.

El logro de esta meta implicaría un esfuerzo masivo: político, económico, institucional, humano y técnico. Implicaría, además, modificaciones substanciales en los modelos de entrenamiento del docente regular, disminución del número de alumnos por maestros, y creación de una estructura de apoyo. La infraestructura existente en educación especial en América Latina y el Caribe, previo su for-

talecimiento, estaría llamada a realizar un esfuerzo multiplicador masivo, para una vez recorrida esta primera etapa y con su activa participación, acceder a la integración del niño marcadamente atípico a la "corriente de la educación normal".

El formular la pregunta en términos de sí o no a la "integración" es impreciso; las interrogantes a plantear son cómo y cuándo para que ésta sea auténtica y operativa. La meta de la integración del niño excepcional a la corriente de la educación regular es demasiado valiosa para que la invalidemos con una pantomima apresurada y divorciada de nuestra realidad social y educativa.

MODELOS DE ENTRENAMIENTO: TENDENCIAS ACTUALES

Las dos corrientes imperantes en cuanto a los modelos de entrenamiento de personal están determinadas por dos situaciones reales, por una parte, 1). la sofisticación creciente de la educación especial, y 2). el abismo existente en los países en desarrollo entre las necesidades de atención pedagógica especial y el nivel de asistencia que generalmente solo cubre del 3 al 7% de estos requerimientos.

Una de estas tendencias enfatiza el aspecto cualitativo de la formación, insertándola en un contexto universitario, de elevado nivel académico, de estrictos criterios de selección y de programación que contempla una amplia gama de competencias a desarrollar entre las que se incluye la capacidad de investigar, diagnosticar, formular políticas, dirigir, supervisar, etc.

La tendencia opuesta aboga por los modelos sencillos y a bajo costo, de formación acelerada de personal profesional (auxiliares) voluntarios y padres de familia, que constituiría la única respuesta cuantitativamente relevante en el contexto de los países en desarrollo. Este personal aplicaría técnicas de rehabilitación y/o educación especial simplificada.

Examinemos algunas opiniones y condiciones que sustentan las dos tendencias. La creciente complejidad técnica de lo que llamamos educación especial o pedagogía terapéutica ha hecho evidente la necesidad de una formación sólida y sistemática del docente especial.

En 1.974 Norris Haring nos advertía: "Pero los aspectos filosóficos de la decisión de entrar al campo de la educación especial basada en la idea de servir a los que nos necesitan, se enfrenta pronto con el peso de una educación que es a la vez científica y tecnológica. Hoy la inspiración e idealismo del pasado debe acoplarse con la sofisticación y tecnología del presente para poder proporcionar una preparación profesional adecuada. El estudiante que entra al campo de la educación especial es estimulado para que persiga un entrenamiento de calidad, que desarrolle destrezas aplicables a diferentes situaciones con distintos tipos de niños discapacitados. El trabajo con niños excepcionales o discapacitados, requiere más que en cualquier otra instancia, procedimientos instruccionales precisos y sistemáticos. Mientras por años la educación especial funcionó básicamente por ardor humanitario, en años recientes la aplicación de la investigación científica y técnicas comportamentales, ha dado como resultado el desarrollo de una tecnología educacional nueva y de avanzada" (21).

A este propósito las ideas de la maestra María Soriano son muy valiosas: "La pedagogía terapéutica ha avanzado enormemente en estos últimos años, asimilando conocimientos tecnológicos que le brindan otras ciencias, dando al educador mayor precisión a la hora del diagnóstico y tratamiento de una situación educativa".

"Estos avances permiten posibilidades insospechadas de actuación, pero al mismo tiempo, exigen responsabilidades mayores. Si existe un defecto básico en la formación y una limitación de medios adecuados, el ejercicio profesional del educador se resentirá. Pero ello no implica responsabilidad propia del educador, sino del contexto en que éste se ha formado".

"En muchos países, incluido el mío, se advierte con gran frecuencia la escasez de personal especializado que puede atender las necesidades de una planificación nacional, como la que se está llevando a cabo en el ámbito de la educación especial en España. Esta situación de emergencia está conduciendo a una formación acelerada e incompleta de los equipos educadores, etapa que conviene superar rá-

pidamente mediante una formación sistemática; estructurada, a distintos niveles de especialización" (22).

Aún más reciente, la opinión de una latinoamericana como Eloisa de Lorenzo, invita a la reflexión: "El éxito y la continuidad en la elaboración de programas de educación especial depende, en gran medida, del cuidado otorgado a la evaluación de la formación del personal especializado y de las posibilidades de modificar los proyectos para tener en cuenta las duras realidades. Es necesario asegurar urgentemente a todos los educadores especializados una preparación más completa y formar especialistas en concepción y evaluación. El hecho es que los educadores están en su mayoría muy pocos formados en los métodos de control y que la mayor parte de los trabajos de investigación que hemos citado, no tienen carácter interdisciplinario" (7).

Las palabras de Eloisa Lorenzo que acabamos de citar, se insertan en consideraciones respecto a la indigencia de la investigación en el área de educación especial en América Latina.

El "estado de arte" en educación especial en efecto, denota avances espectaculares, los mismos que se manifiestan en el crecimiento masivo del cuerpo de conocimientos disponibles en remediación y evaluación, en el desarrollo de nuevas tecnologías instruccionales, y en la implementación de modelos de asistencia sumamente innovativos. Todos estos avances han incorporado nuevas exigencias a la formación del docente especial.

A nivel de nuestra América Latina, esta situación pone en evidencia el peligro de que en los próximos años se acentúe aún más la brecha que separa nuestra calidad de entrenamiento con aquellas que los países más desarrollados están impartiendo.

Por otra parte la cantidad de niños excepcionales no atendidos en nuestros países, sumada a las crecientes demandas de servicio, hace que el aumento cuantitativo de atención sea uno de los problemas ante el cual se reaccione con más vigor y frecuencia proponiéndose abordajes sencillos que permitan hacer frente a esta situación. Allan Rober, ya nos señalaba en 1.975:

"Las naciones afluentes podrán darse el lujo de sobre-profesionalismo, pero no las naciones en vías de desarrollo, ni tampoco es necesario que lo hagan. En cambio pueden entrenar y orientar en corto plazo un buen número de personas, en entrenamiento y orientación menos costosos y más factibles. Bajo este enfoque, los escasos profesionales con un entrenamiento superior serían desplazados de una manera muy diferente al pasado. Sus habilidades podrían ser utilizadas para tomar decisiones clínicas de más envergadura aportando liderazgo y supervisión para los demás trabajadores, quienes bajo su guía podrían ejecutar muchas de las funciones que en la actualidad son llevadas a cabo por profesionales. Las complejas tareas profesionales pueden ser aisladas y simplificadas para que puedan ser ejecutadas por personas que previamente no las podían hacer, o que se consideraba que no estaban capacitadas para hacerlo. Un análisis de la capacidad laboral, requerida en el campo del retardo mental, revela que con sólo un entrenamiento a corto plazo se capacita a la fuerza laboral, y que otro 25% puede ser entrenado a nivel de escuela secundaria o pre-universitario. La proporción de la fuerza de trabajo que requiere entrenamiento a un nivel universitario avanzado, es mínima" (23).

La necesidad de recursos humanos a nivel paraprofesional también se manifiesta en países altamente desarrollados como EE.UU. de Norteamérica donde observamos un rápido crecimiento en este campo. El informe de Pickett al respecto es significativo:

"Hay (en 1979) más de 80.000 paraprofesionales trabajando en programas para discapacitados en escuelas públicas. Esto representa casi el doble del número que se encontró en la encuesta de 1976 y el triple del que había en escolares, escuelas privadas o centros de entrenamiento estatales. En 1.979 once estados inician estar desarrollando modelos de entrenamiento de paraprofesionales, cifra que subió en comparación a los cuatro estados que lo hacían en 1.976. En 1.975 aproximadamente 75 instituciones de educación superior, básicamente "colleges" de dos años, estaban proporcionando entrenamiento previo y en servicio a paraprofesionales para programas educativos. Hemos encontrado 32 nuevos programas que se han iniciado en los últimos tres años" (24).

El mismo informe define al paraprofesional de la siguiente manera: "La persona (1) cuya posición es de naturaleza instruccional o que proporciona servicios di

recto a los estudiantes y/o a los padres; y (2) que trabaja en una función en la cual el maestro u otro profesional tiene la responsabilidad final tanto en el diseño e implementación de los Programas Educativos Individuales como en otros servicios". Consecuentemente se agrega que: "Los maestros de hoy no son sólo educadores sino diseñadores de programas y supervisores. Ellos son: (a) evaluadores del nivel de funcionamiento de los niños; (b) recolectores e interpretadores de información; (c) participantes en la preparación de los programas educativos individuales; (d) diseñadores del programa para implementar el PEI; (e) administradores de clases e implementadores junto con paraprofesionales, terapeutas y otro personal de apoyo; (f) asesores y activadores de los padres directamente en todos los aspectos de la educación y el entrenamiento del niño".

La simplificación de las tareas que componen la rehabilitación y/o la educación especial para que éstas puedan ser aplicadas por no profesionales, ha sido también la preocupación de organismos internacionales que, como la Organización Mundial de la Salud, ha preparado un manual sobre rehabilitación simplificada, que incluye varios paquetes instruccionales. La OMS explica en este manual: "Hay aproximadamente 400 millones de discapacitados en el mundo, o alrededor del 10% de la población mundial. Unos 40 millones de estos discapacitados que requieren rehabilitación, viven hoy en los países en desarrollo. Muy pocas de estas personas reciben alguna forma de rehabilitación. Este manual describe formas efectivas y a bajo costo para proveer rehabilitación a nivel de la comunidad. El proceso de rehabilitación ha sido demistificado dividiéndolo en sus partes componentes, cada una de las cuales está descrita de tal manera que la rehabilitación puede de manera segura y efectiva, ser aplicada por personas no profesionales, como algún miembro de la familia o un amigo o por el propio discapacitado" (25).

Las reflexiones sobre la inconveniencia del diseño de servicios sofisticados, siguiendo los modelos establecidos en países desarrollados, manejados por personal altamente calificado, han hecho su camino y hoy son muchos los organismos y los planificadores que se inclinan por los abordajes más sencillos y con base en la comunidad. Es así que el Dr. Luis Vales Ancona, Mexicano, señalaba en el reciente simposio latinoamericano de Rehabilitación: "En esta forma vemos que la tendencia ha sido en establecer Centros Nacionales de Rehabilitación, en las capitales del país, requiriendo de edificios especiales y de equipos costosos. Se ha formado personal al mismo nivel de los países desarrollados con cursos de especialización de 2 ó 3 años de duración. Estos grandes centros consumen grandes recursos económicos y requieren de mucho tiempo para poder iniciar su funcionamiento porque la capacitación de su personal abarca varios años, además generalmente sirven solamente a los habitantes de la ciudad en donde están instalados porque los pacientes del interior del país no tienen los recursos para trasladarse a la capital" (26).

No solamente que las cifras de la población necesitada de ayuda han demandado la creación de recursos humanos a nivel de paraprofesionales, sino que estudios sistemáticos realizados por Carkhuff, por ejemplo, revelan la efectividad de la intervención a ese nivel.

Luego de analizar programas de entrenamiento de paraprofesionales, Carkhuff concluyó, "Personas con o sin entrenamiento y/o supervisión logran cambios positivos tan grandes o más grandes en las personas con quienes trabajamos de lo que pueden lograr los profesionales. Aunque el número de estudios comparativos es limitado, los paraprofesionales efectuaban estos cambios en los índices medidos por la investigación en por lo menos la misma cantidad que los profesionales y demasiado a menudo, en cantidades aún mayores" (27).

Los entrenamientos analizados por Carkhuff incluían formación en actividades que variaban desde asesoría escolar hasta consejería a pacientes en clínicas neuropsiquiátricas.

En una reflexión que se desprende de sus trabajos, nos invita a meditar sobre el hecho de que "no podemos permitirnos el lujo de dar por sentado la efectividad del tratamiento profesional" (27).

En el análisis anterior hemos enfatizado las formas extremas de las tendencias que tienen que ver con los modelos de entrenamiento del docente especial. Evidentemente, pocos considerarían algunos de estos modelos como forzosamente excluyentes del otro, toda vez que, el que podríamos denominar "con énfasis en los logros cuantitativos", no podría prescindir de los niveles intermedios para aspectos tales como supervisión, evaluación, etc., ni de los superiores para la

planificación y diseño, tanto de los programas como del entrenamiento. A nivel de un país, la opción entre los dos modelos en realidad no existe, la polarización frente a las dos tendencias tendría no sólo consecuencias nefastas, sino que constituiría un típico caso de ingenuidad programativa.

La situación es compleja como lo demuestra la contradicción, solo aparente, en las palabras de la profesora Alba de Ipar, en su importante investigación para la OEA. Por una parte ella señala: "La expansión cualitativa y cuantitativa de los servicios de educación especial, exige personal especializado. El personal experto incluye maestros con preparación muy solvente, profesionales y técnicos de varias especialidades de suerte que puedan trabajar en equipos multidisciplinarios" (6). Pero también indica que "no es aconsejable proyectar una Educación Especial de alto nivel y con personal altamente calificado mientras existan tantos problemas básicos en la educación elemental, tales como índices elevados de deserción escolar, de repetición de grado, de extrariedad, de analfabetismo funcional, de bajo rendimiento del producto escolar"(6). Nosotros debemos agregar que, la puesta en marcha masiva de programas de entrenamiento simplificado y acelerados que no contemplaran la implementación paralela de estructuras de entrenamiento a nivel intermedio y superior, perpetuaría la temida dependencia tecnológica, limitando las posibilidades de investigación y creación de nuevas metodologías en nuestros propios países.

Esta situación convertiría a la Educación Especial Latinoamericana, de manera difícilmente reversible, en una consumidora pasiva y no-crítica de tecnología importada, tecnología desarrollada en otras latitudes y simplificada para nuestro consumo.

Por otra parte, el apoyo de programas de entrenamiento altamente sofisticados y selectivos, excluyendo programas paralelos simplificados dirigidos a paraprofesionales voluntarios y familiares, constituiría un divorcio dramático de nuestra realidad. Estos profesionales elitistas, imposibilitados de aportes significativos en términos de cobertura, serían una aberración más en nuestros sistemas anárquicos de educación especial y general. La consecuencia sería el perpetuar la marginación de millones de niños latinoamericanos del proceso educativo.

La formulación de una política de entrenamiento de personal en América Latina, tendría obligatoriamente que conciliar las dos situaciones señaladas, respondiendo a la vez al impostergable compromiso de la cantidad, creando estructuras y mecanismos que incorporen concepciones actuales en la materia, respetando su calidad.

RECURSOS HUMANOS NECESARIOS PARA LA DOCENCIA ESPECIAL

A esta altura de nuestra reflexión, nos parece importante tratar de cuantificar las necesidades de recurso humano especializado en América Latina, estimación basada en un modelo convencional. Esto constituye tan solo un marco de referencia general, a partir del cual todas las innovaciones y modificaciones son posibles. (Ver Cuadro Nº 2).

Hemos aplicado el modelo utilizado por la "Office of Education" de los Estados Unidos de Norteamérica para estimar los requerimientos de docentes especiales. Este modelo establece la cifra del 11 al 12% para calcular el número de niños excepcionales de edad escolar. Esta decisión la hemos tomado conscientes de los elementos arbitrarios de la misma pero luego de extensa investigación bibliográfica que nos reveló que casi todas las estimaciones sobre prevalencias de excepcionalidad en América Latina, se basan en datos inferidos. Las siguientes palabras de Alba de Ipar, en la obra a la que ya hemos hecho referencia anteriormente justifica en parte nuestra decisión: "Por todos los índices conjugables, del 10 al 20% de los niños de edad escolar padecen de cierto déficit, cierta incapacidad y requieren algún tipo de atención especial sea médica, psicológica, educativa o por medio de algún programa combinado" (6).

Queremos agregar que la cifra del 12% que el modelo norteamericano senala como

RECURSOS HUMANOS NECESARIOS PARA LA DOCENCIA ESPECIAL EN A. LATINA Y EL CARIBE (1,2)

AREA DE EXCEPCIONALIDAD	PREVALENCIA ESTIMADA	NUMERO APROXIMADO DE NINOS EDAD ESCOLAR 5 - 14 años (000)		PROPORCION RECOMENDADA ALUMNOS/MAESTRO	TOTAL DE MAESTROS ESPECIALES NECESARIOS PARA EL AÑO 1.975 (000)	TOTAL DE MAESTROS ESPECIALES NECESARIOS PARA EL AÑO 2.000 (000)
		1.975	2.000			
1. SORDOS	.075	60.3	111.8	7	8.6	16.0
2. DUROS DE OIDO	.5	402.0	745.6	20	20.1	37.3
3. DEFICIENTES VISUALES	.1	80.4	149.1	10	8.0	14.9
4. DEFICIENTES FISICOS Y PROBLEMAS DE SALUD	.5	402.0	745.1	15	26.8	49.7
5. TRASTORNOS DE COMPORTAMIENTO Y CASOS SOCIALES	2.0	1.607.9	2.982.5	8	201.0	372.8
6. DEFICIENTES INTELECTUALES	2.3	1.849.0	3.429.9	15	123.3	228.7
7. PROBLEMAS ESPECIFICOS DE APRENDIZAJE	1.0	803.9	1.491.3	8 - 20 (promedio 14)	57.4	106.5
8. TRASTORNOS DE LENGUAJE	3.5	2.813.8	5.219.4	80	35.2	65.2
9. SUPERDOTADOS	2.0	1.607.9	2.982.5	20	80.4	149.1
		9.627.2	17.857.2		560.8	1.040.2

1. Elaboración de Marcia Babra en base a las cifras de población del "Atlas Mundial del Niño" publicado por el Banco Mundial-Washington 1979 y al modelo utilizado por el "Office of Education de los EE.UU. de Norteamérica" para estimar las necesidades de docentes especiales.
2. Se consideran los siguientes países: Costa Rica, Cuba, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guayana, Paraguay, Perú, Guayana Francesa, Surinam, Uruguay, Venezuela.
(Que representan un 97.5% de la población de la región).

la proporción de niños especiales dentro del total de la población de esa edad es colar, resulta conservadora en nuestros países.

Según nuestra proyección, el número de docentes requeridos para atender a la población estimada de niños especiales, habría sido de 560.800 en 1.975 y llegaría a 1'040.200 en el año 2.000.

Los datos más actuales que hemos encontrado respecto a los docentes especiales hoy en servicio, en América Latina y el Caribe son los siguientes: 25.056 como el total de los siguientes 14 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. A éstos se agregan los 357 de República Dominicana, El Salvador, Granada, Guadalupe, Honduras, Jamaica, Martinique, N. Antillas, Bolivia, French Guayana, Guayana, Bermuda, Haití, Puerto Rico, y Paraguay, (6).

Sobre estos datos, es preciso hacer dos aclaraciones, no hubo información en dos de los países del primer grupo, ni en cinco del segundo grupo, lo que aumentaría en algo el gran total de 25.413.

Por otra parte, no todos los maestros que trabajan con niños especiales han tenido una formación específica; en Brasil, que lleva la delantera con 13.914 maestros, tan solo el 46% de éstos poseen título de especialización. La comparación entre los recursos docentes disponibles, en el orden de 25.413 y las necesidades que alcanzan a 560.800, revelan una gran discrepancia, cubriendo actualmente sólo el 5% de los requerimientos.

CARACTERISTICAS DE NUEVE PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE DOCENTES ESPECIALES EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

En esta parte analizaremos las características de nueve modelos de entrenamiento de docentes especiales en América Latina y el Caribe. Los programas seleccionados y que se nombrarán a continuación, fueron elegidos pensando en una distribución geográfica representativa, en la diversidad en los niveles de desarrollo educacional de los distintos países en que los programas han surgido, y en la variedad del diseño de los mismos.

Programas: 1) Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial, Facultad de Educación - Universidad de Costa Rica. 2) Instituto Panameño de Rehabilitación Especial - Instituto Superior de Especialización. 3) Programa de Formación de Maestros Especializados de Niños con Retardo Mental y Dificultades en el Aprendizaje, Instituto Universitario de AVEPANE - Venezuela. 4) Licenciatura en Educación Especial, Programa de Educación Especial, Facultad de Educación - Universidad Pedagógica Nacional Bogotá - Colombia. 5) Programa de Pedagogía Terapéutica Escuela de Tecnología Médica - Facultad de Ciencias Médicas - Universidad de Guayaquil-Ecuador. 6) Cursos de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental, Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima-Perú. 7) Programa de Educación Especial - Pontificia Universidad Católica de Chile. 8) Instituto Nacional de Docencia "General Artigas", Centro III - Montevideo-Uruguay. 9) Formación de Profesores en Educación Especial - Proyecto Especial Multinacional de Educación Brasil/Paraguay-Uruguay/O.E.A./Asunción-Paraguay.

Los programas señalados, previo estudio de la documentación actualizada respectiva, fueron analizados considerando las siguientes características:

Objetivos del Programa.- Antecedentes Generales.- Marco Institucional.- Criterio de Admisión.- Título que confiere.- Nivel académico.- Áreas que Abarca.- Duración del Curso.- Campo Profesional.- Estructura y Contenido.- Prácticas.- Recursos.- Observaciones.

A continuación presentamos los siguientes 14 Cuadros que resumen las características indicadas (con excepción de los Objetivos del Programa). Luego sigue un breve análisis de esta información.

Cuadro Nº 1 : Antecedentes

- Cuadro Nº 2 : Marco Institucional
- Cuadro Nº 3 : Criterio de Admisión - Título
- Cuadro Nº 4 : Nivel Académico - Areas Comprendidas
- Cuadro Nº 5 : Duración
- Cuadro Nº 6 : Campo Profesional
- Cuadro Nº 7 : Estructura
- Cuadro Nº 8 : Contenidos
- Cuadro Nº 9 : Prácticas
- Cuadro Nº 10 : Prácticas
- Cuadro Nº 11 : Recursos
- Cuadro Nº 12 : Recursos
- Cuadro Nº 13 : Observaciones
- Cuadro Nº 14 : Observaciones.

La tipificación de la información que se presenta en los Cuadros, ha implicado una decisión algo arbitraria por parte de la autora, de la cual está consciente. La índole de este estudio, en base a los documentos que cada institución remitió, los mismos que varían mucho en cuanto al detalle de la información que proporcionan, constituyó un factor limitante. Por otra parte, el alcance de esta investigación, que intenta cubrir en forma global los diversos aspectos del problema de formación de personal en la región, restringen las posibilidades de un análisis más profundo de cada uno de estos aspectos.

Las simplificaciones que han sido necesarias, podrían limitar, en ciertos casos, la validez de las conclusiones desde el punto de vista de cada uno de los Programas, pero el criterio seguido en la simplificación ha sido el de relevar aquellas características que conducen a conclusiones sobre el conjunto.

OBJETIVOS

Los objetivos que plantean la mayor parte de los programas son ambiciosos y pretenden cubrir aspectos tales como prevención, detección, diagnóstico y evaluación, implementación y aplicación de planes remediales, orientación a padres, desarrollo personal, administración, supervisión, investigación.

El énfasis de los mismos, en los distintos países, se desplaza en tres direcciones, a saber: el propio niño especial, la personalidad y formación del educador o las necesidades nacionales. Por lo general, los programas del sector privado centran su atención en el niño (individualmente); los que están insertos en contextos universitarios lo hacen a nivel de la calidad de formación y logros académicos, y los que emanan de los Ministerios o están de alguna forma vinculados al sector oficial, tienden preferentemente a plantear los objetivos o metas en términos de las necesidades globales del país. Todos los programas, de una forma u otra, consideran las tres dimensiones señaladas.

Prácticamente todos aspiran a proporcionar "alto nivel académico" "profunda y sólida formación científica" entregando a la comunidad un "profesional excepcional". Muchos aspiran a un radio de acción regional por considerarse modelos.

Los objetivos no siempre parecen ser consistentes con el programa de formación. Cabe eso sí destacar que la formulación de objetivos en términos concretos y en función de competencias y destrezas específicas, aparecen en un número significativo de programas. Este factor por sí solo, podría ser el elemento que garantice la consecución de logros consistentes con los planteamientos iniciales y acceder a un sistema permanente y estructurado de evaluación.

Hemos querido destacar esta situación por implicar una diferencia notoria entre los programas especiales y los de formación docente en general, en la modalidad de la formulación de objetivos, siendo los segundos usualmente redactados en términos líricos y retóricos. Podríamos quizás inferir que la Educación Especial ha sido más permeable a corrientes pedagógicas actuales, con las consecuencias saludables y dinamizantes que eso supone.

CUADRO N° 1

Antecedentes.-

En cuanto a los antecedentes el factor común dominante es la urgente necesidad de capacitar personal por la creciente demanda de servicios. En la mayoría de países, los programas de asistencia (educación especial) se iniciaron antes de la formación de personal.

Un solo país, Uruguay, inició la formación regular del docente especial antes de la década de los 60. El programa de Panamá comenzó al final de los años 60. Seis países (de los 9 programas estudiados) comenzaron programas regulares de entrenamiento en la década de los 70 (Costa Rica, Chile, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú). Paraguay aún no tiene programas permanentes de entrenamiento aunque la periodicidad e importancia de los cursos tienden a aumentar.

Todos los países iniciaron la formación del docente mediante cursos esporádicos, los mismos que tomaron entre 2 y 7 años para tornarse en regulares, advirtiéndose una aceleración de este proceso.

La formalización y regularización de los programas responde a una muy sentida y manifestada necesidad de "elevar el nivel académico" y dar "solidez a la formación".

Los programas han sido iniciados tanto por iniciativa oficial tipo Ministerial como por el sector universitario y privado. Existen también distintas formas mixtas.

Este patrón de desarrollo nos muestra que los tres sectores han sido igualmente dinámicos y como era de anticipar, las formas asociativas se dan con bastante frecuencia.

La vinculación a alguna forma de una cooperación internacional ha sido señalada

específicamente en 5 de los programas analizados, (Panamá, Costa Rica, Ecuador, Uruguay y Paraguay). La naturaleza de esta vinculación varía según los países; los organismos más frecuentemente citados son: la O.E.A. (en programas específicos o a través de su organismo especializado, el Instituto Interamericano del Niño), UNICEF, UNESCO, ODECA, OPS, Universidades Norteamericanas, la Agrupación Compañeros de las Américas, el Centro Internacional para la Sordera, Helen Keller International, etc. Estos diversos organismos han participado tanto en la etapa de los esfuerzos esporádicos como en las experiencias estructuradas y permanentes, convirtiéndose algunos programas, con su apoyo, en centros regionales de formación para importantes áreas de América Latina y el Caribe (ej: Panamá y Uruguay).

CUADRO N° 2
=====

Marco Institucional.-

Los programas analizados en esta ponencia están insertos en distintos marcos institucionales, siendo lo más común su pertenencia a una Universidad como en el caso de los de Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú, y Chile. Todos estos programas, con excepción de Ecuador, que pertenece a la Facultad de Ciencias Médicas, dependen de Facultades de Educación. El caso de Ecuador es especial, aunque no único, pues en Argentina se forman "Profesores de enseñanza diferenciada" en la Facultad de Medicina de la Universidad del Salvador de Buenos Aires, programa que fue apoyado por una autoridad como el Dr. Bernaldo de Quirós.

En Institutos Superiores de Docencia dependientes del sector oficial (Ministerios de Educación) se insertan dos programas: de Uruguay y Paraguay. El caso de Panamá con el Instituto Superior de Especialización que depende del Instituto Panameño de Habitación Especial es algo diferente, aunque el IPHE sea un organismo oficial.

Un ejemplo de un programa de entrenamiento que surge del sector privado es el de AVEPANE en Venezuela. Este cuenta, sin embargo, con apoyo del Ministerio de Educación.

En términos generales podemos señalar que no hay en la práctica, como no lo hay tampoco en la teoría, una pertenencia institucional o académica exclusiva de la educación especial. En países como los nuestros donde las necesidades estimadas se contarán por millones dentro de 20 años y los recursos disponibles tan solo alcanzan unos pocos miles, una definición rígida de "pertenencia" resultaría prematura, limitando el desarrollo de iniciativas innovadoras que son quizás las únicas susceptibles de aparecer en determinados países en las etapas iniciales del entrenamiento de personal.

CUADRO N° 3
=====

CRITERIO DE ADMISION - TITULO

Criterio de Admisión.-

En cuanto al criterio de admisión, observamos que cuatro de los programas permiten el acceso sólo a maestros o profesores; dos a bachilleres en general y tres están abiertos tanto a docentes como a portadores de título de finalización de estudios secundarios.

La tendencia de no limitar esta formación sólo a maestros nos parece saludable en un contexto latinoamericano, por varias razones:

1. Las inmensas necesidades de docentes especiales en términos cuantitativos nos sugerirían una política de reclutamiento "abierto" e innovativa, incorporando a recursos humanos de variados antecedentes académicos.

2. Nada impide incorporar en los programas de formación, sólidos componentes pedagógicos para los que no traen consigo una experiencia docente, asignatura y prácticas de las que los maestros podrían estar exonerados.
3. Lo que la maestra regular aporta en términos de experiencia anterior puede ser positivo o negativo, dependiendo de su personalidad y de su formación. Lo positivo sería el conocimiento del niño "normal", el manejo del grupo, y el dominio de procesos didácticos. Lo negativo sería su adhesión a patrones de enseñanza inadecuados que aún prevalecen en nuestros sistemas regulares de educación como el "memorismo", la no individualización y el propio hecho de "enseñar", contrastando con la tendencia actual de "arreglar" el entorno para que el niño "aprenda". Su experiencia de maestro regular, en algunos países latinoamericanos, no es pues "per se" una garantía de transferencia exitosa a una situación de enseñanza terapéutica, individualizada y con menos énfasis en la orientación estrictamente académica.

Además del aspecto "nivel académico anterior", señalado en el cuadro, de la lectura de los distintos Programas se desprende que los otros criterios de ingreso son variables, llegando en algunos casos, como en Colombia, a un modelo de selección muy completo y sofisticado.

Título Conferido.-

En ocho de los programas se confieren títulos con denominaciones diferentes, habiendo sin embargo algunos elementos comunes: la utilización de las palabras "profesor" (en tres programas) y "educación especial" (en cinco). Además se habla de maestro, de docente, de tecnólogo en Pedagogía Terapéutica, de bachiller y de licenciado. El título generalmente responde al contexto institucional en el que el programa está inserto, como se verá en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 4 -----

NIVEL ACADEMICO - AREAS COMPRENDIDAS

Nivel Académico.-

Son básicamente tres los niveles en que actualmente se imparte la formación del maestro especial:

1. Especialización docente (Panamá, Uruguay, Paraguay)
2. Universitario nivel intermedio (Venezuela, Ecuador y Perú)
3. Universitario avanzado (Costa Rica y Colombia)

La ubicación de los programas en los distintos niveles se decidió considerando aspectos tales como el marco institucional, los años de duración del curso, el título que confiere y los objetivos.

El nivel denominado, por la autora, como superior avanzado, no lo es en términos absolutos pues esto supondría una maestría o un doctorado, inexistentes aún en América Latina en el campo específico de la Educación Especial. Son superiores en relación a los otros niveles señalados y en lo que dice a educación especial.

Áreas Comprendidas.-

Nos referimos a áreas de excepcionalidad que abarca cada profesional formado,

en este aspecto, la variedad es también significativa:

- 1 sola área de excepcionalidad es abordada en 4 programas: - Costa Rica
- Perú
- Paraguay
- Uruguay
- 2 áreas de excepcionalidad son abordadas en 2 programas: - Venezuela
- Chile
- 3 áreas de excepcionalidad son abordadas en: - Colombia
- 4 áreas de excepcionalidad son abordadas en: - Ecuador
- 5 áreas de excepcionalidad son abordadas en: - Panamá

Esta distribución es bastante desconcertante toda vez que no se compadece con el nivel general de los programas, con su duración, ni su grado de incorporación de concepciones actuales en materia de educación especial.

Parecería que, en el diseño de programas de entrenamiento de personal en América Latina el modelo "categórico" prevalece por encima del "no categórico", en circunstancias que es la tendencia opuesta la que se está imponiendo en países más desarrollados:

"Ya en 1934 Laycock apoyaba el concepto de cada maestro como un diagnosticador capaz de proporcionar asistencia en una variedad de problemas de comportamiento y aprendizaje que presentan los niños excepcionales, independientemente de las "categorías etiológicas..." Schwatz aboga por un curriculum para preparar maestros clínicos, lo que requiere partir radicalmente de las categorías tradicionales de excepcionalidad con un nuevo énfasis en los aspectos psico-educativos de la educación especial".

"Smith, también considera que el entrenamiento para trabajar con una sola discapacidad es inapropiado y restrictivo. El diagnóstico educativo, basado en el análisis del comportamiento infantil... que conducen a la enseñanza prescriptiva, ha sustituido en gran medida el diagnóstico por clasificación, que frecuentemente hacía poco más que ponerle al niño una "etiqueta" como entrenable, educable o emocionalmente perturbado. En la medida en que, las características de los niños pertenecientes a diferentes categorías diagnósticas han sido analizadas y comparadas, ha resultado cada vez más obvio que además de presentar síntomas comunes y únicos que los identifican, los niños excepcionales y sus familias comparten muchos problemas comunes y necesidades sociales similares"(1).

NOTA: La inclusión de Intervención Precoz en este Cuadro se debe a que, a pesar de no ser otra área de excepcionalidad, sí constituye otra área de especialización.

CUADRO Nº 5

=====

Duración.-

Se puede señalar, aún excluyendo a Paraguay cuyo programa de entrenamiento no es regular, que la duración de la formación del docente especial en los programas estudiados, es muy diversa, variando entre 1 a 4 1/2 años.

Un programa dura un año (Uruguay)

Dos programas duran dos años (Perú y Panamá)

Tres programas duran tres años (Chile, Ecuador y Venezuela)

Un programa dura cuatro años (Costa Rica)

Un programa dura cuatro años 1/2 (Colombia)

Otra información importante para dejar consignada en esta ponencia, es que de los nueve programas estudiados, cinco han aumentado el tiempo de duración de los mismos (Costa Rica, Panamá, Venezuela, Colombia y Paraguay), tres lo mantienen igual (Ecuador, Perú y Chile) y tan sólo uno (Uruguay) lo ha disminuido de dos años a uno. Estos cambios han tenido lugar los últimos cinco años. La tendencia a aumentar la duración coincide con el diseño de programas más sólidos y de nivel académico más elevado.

CUADRO N° 6
=====

Campo Profesional.-

Los titulados de las variadas denominaciones que implican la docencia especial en América Latina, asumen también muy variadas funciones en este campo. Este cuadro es suficientemente explícito haciendo innecesario mayores comentarios.

La reflexión final sería: en consideración del apreciable y sostenido desarrollo de la educación especial en nuestra región, la diversidad ocupacional que se le ofrecerá a nuestros docentes especiales será muy grande, no sólo en términos de áreas de excepcionalidad, sino también en los tiempos de las secuencias asistenciales (prevención, atención, etc.) y en los niveles complementarios a la emergencia de todas las nuevas estructuras (administración, investigación, docencia superior, etc.). Esta evidente diversidad ocupacional, constituye un desafío más en la formación del maestro especial.

CUADRO N° 7
=====

Estructura.-

Generalmente el plan de estudios se desarrolla en semestres, exceptuando a Paraguay que hace referencia a "cuadrimestres".

Las otras características consideradas en este Cuadro: unidades de medida académica, marco instruccional (cursos, seminarios, cátedras, etc), varían considerablemente, lo que dificultó de forma notoria la elección e inclusión de información. En lo que dice la presentación de los Programas, en sus respectivos documentos, no hubieron dos con grados de similitud dignos de mencionar.

CUADRO N° 8
=====

Contenidos.-

El análisis de este aspecto, considerando la distribución de asignaturas porcentualmente, en función del tiempo o los créditos que cada programa le destina, conduce a las siguientes observaciones:

- 1.- Prácticamente todos los Programas destinan el mayor porcentaje del tiempo a las asignaturas específicas de educación especial, le siguen las

psicológicas en cuatro países (Costa Rica, Venezuela, Ecuador y Chile). El resto de la distribución es muy variada y responde el énfasis particular de cada programa.

- 2.- Es interesante notar que los Programas de Colombia, Ecuador y Venezuela son los de distribución más polivalente.
- 3.- Los Programas de duración más corto (Paraguay, Perú, Panamá) destinan una proporción muy importante de su tiempo a las materias específicas.
- 4.- Ya que la duración de los Programas varía de 9 meses a 4 1/2 años, este cuadro no nos proporciona información sobre el tiempo total destinado a las distintas áreas.

Por otra parte debemos señalar que la denominación de las materias es muy variada, no así sus contenidos cuando la descripción de éstos aparece en los programas y nos permite su comparación. Una proporción significativa de "pen sums" ha incorporado nuevas corrientes de la educación especial, a saber: análisis comportamental aplicado, enseñanza prescriptiva incluyendo la elaboración de objetivos instruccionales y análisis de tarea, etc. No podemos saber si estos elementos forman parte de un modelo coherente de enseñanza prescriptiva que el maestro especial luego aplica en el aula. La bibliografía, en los pocos documentos que la incluyen, no muestra tanto la orientación del plan de estudios, como la disponibilidad de obras en español.

CUADRO Nº 9 - 10
=====

Prácticas.-

Las prácticas son muy distintas, tanto en su duración total, en el tiempo proporcional que éstas ocupan en el programa, en su secuencia, en el momento de su inicio, como en los contextos que se dan.

De todos los programas considerados en este estudio, tan sólo dos, el IPHE en Panamá y AVEPANE en Venezuela, disponen de centros de práctica docente propios pues forman parte de la misma organización. Esto aparentemente favorecerá la práctica en términos de la aplicabilidad de las orientaciones recibidas en la formación.

Los estudiantes de las otras instituciones tienen acceso a escuelas del sector oficial y privado, a hospitales, a guarderías, a centro de protección infantil, etc., que no son directamente dependientes de los Programas de Entrenamiento de docentes especiales. Cabe preguntarse cuánto de lo aprendido puede ser fielmente aplicado en éstos contextos. Analizada esta situación desde otro punto de vista, la vivencia del practicante en tan variados entornos puede ser muy enriquecedora y favorecer una futura adaptación a las situaciones laborales reales en su país.

CUADRO Nº 11 - 12
=====

Recursos.-

A pesar de la escasez del recurso humano especializado en América Latina y el Caribe, parecería que en este aspecto los Programas existentes han logrado concentrar y utilizar de forma apropiada a los profesionales de esta rama en cada país. La colaboración y el apoyo de los técnicos extranjeros ha sido muy valiosa, 7 de los 9 programas lo mencionan específicamente.

En lo que respecta a los recursos Físicos/Institucionales, se manifiestan algunas diferencias entre los países, encontrándose en un extremo los Programas

insertos en organizaciones muy completas (con centros de prácticas, bibliotecas técnicas, publicaciones, departamentos de investigación, etc) y en el extremo opuesto, aquellos con la infraestructura mínima básica que ha permitido su emergencia. Lo importante señalar es que con muchos o pocos recursos, los programas han surgido y están desarrollando. No poseemos más información de la que ya aparece en el cuadro, con relación al aspecto financiero.

CONSIDERACIONES FINALES

En materia de entrenamiento de personal especializado para la atención del niño excepcional en América Latina y el Caribe, y de acuerdo a los nueve programas estudiados en esta Ponencia, el progreso da la impresión de haberse efectuado lentamente pero de forma regular. La emergencia de estos programas así como su continuo desarrollo se ha debido a la iniciativa de varios sectores y a los esfuerzos colaborativos entre los mismos.

Los modelos de entrenamiento muestran elementos comunes en sus objetivos y en el campo profesional al que se orientarán sus graduados, pero evidencian una gran diversidad en sus orígenes, pertenencia institucional, criterios de admisión, duración, niveles académicos, títulos conferidos, áreas de excepcionalidad abarcadas, estructura, contenidos curriculares y prácticas. La formación se la imparte en "bloque" no existiendo niveles diferenciados (iniciales, intermedios superiores) secuenciados y articulados entre sí, dando al estudiante la opción a incorporarse a la docencia después de cada uno de estos niveles o continuar una formación más avanzada. Un número importante de Programas analizados, cuando fueron modificados para elevar su nivel académico, modificación que implicaba también aumentar los años de formación, eliminaron el modelo o nivel anterior.

Es importante destacar, que formas de entrenamiento paralelas al sistema formal, y dirigidas a docentes rurales, padres y voluntarios, comienzan a aparecer en varios de los modelos discutidos, resultando esta tendencia sumamente alentadora.

Tal como los Programas están diseñados actualmente y, analizados desde una perspectiva regional, no hay complementaridad ni secuencia entre los mismos. Esto debilita cualquier esfuerzo de entrenamiento regional, que a niveles básicos no tiene sentido pues debería favorecerse su desarrollo en cada país, y a nivel avanzado se obligaría a los estudiantes a repeticiones y sobreposiciones inútiles en el transcurso de la formación.

La brecha existente entre los recursos humanos hoy disponibles en la región y las necesidades actuales y en los próximos veinte años, pone en evidencia, de forma incontrovertible, la imposibilidad de cubrir estas necesidades siguiendo estrategias convencionales de entrenamiento. Se impone la urgencia de una reflexión conjunta, a nivel internacional para intentar establecer una política de entrenamiento del docente especial, que optimizando los recursos existentes y respetando las características nacionales, nos permita desarrollar una red coherente de formación en América Latina y el Caribe. Esta nueva coherencia implicaría, entre otros aspectos, la diferenciación en los niveles de entrenamiento, unificando los básicos, y estableciendo, con carácter regional, en países con mayores recursos y experiencia, programas más avanzados para administradores y especialistas.

Nosotros, los responsables de la Educación Especial Latinoamericana, estamos llamados a afrontar el desafío que implica el 97% de niños excepcionales de nuestra región que aún carecen de atención. Es el momento de los grandes esfuerzos para buscar nuevas e innovativas estrategias de entrenamiento de personal a todo nivel, dando una respuesta cualitativa y cuantitativa consecuente con nuestras realidades y con nuestro respeto a la dignidad y a los derechos del niño especial.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- "The SEEC Report. Standars for Educators of Exceptional Children in Canada". Canada, 1971.
- 2.- "Situación de la Infancia en América Latina y el Caribe". UNICEF. Ed. Universitaria. Chile, 1979.
- 3.- Meyen, Edward. L. "Exceptional Children and Youth. An introduction". University of Kansas.
- 4.- Dybwad, Gunnar. "Avoiding Misconceptions of Mainstreaming, The Least Restrictive Environment and Normalization". Exceptional Children, Volume 47. Number 2. October, 1980.
- 5.- Johnson, David y Johnson, Roger. "Integrating Handicapped Students into the Mainstream". Exceptional Children, Volume 47. Number 2. October, 1980.
- 6.- Ipar, Alba Ortiz de. "Situación del Niño en Condición Especial en Latinoamérica y en los Estados Unidos. Facilidades que brinda la Educación Especial". O.E.A. Washington, D.C., 1977.
- 7.- "La Educación Especial. Situación Actual y Tendencias en la Investigación". UNESCO. Ediciones Sigueme. Salamanca, 1977.
- 8.- "Estudio sobre el Estado Actual de la Organización de la Educación Especial". UNESCO. París, 1971.
- 9.- Programa del Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.
- 10.- Programa del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial. Instituto Superior de Especialización.
- 11.- Programa de Formación de Maestros Especializados de Niños con Retardo Mental y Dificultades de Aprendizaje. Instituto Universitario de AVEPANE. Venezuela.
- 12.- Programa (en estudio) de Licenciatura en Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- 13.- Programa de Pedagogía Terapéutica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- 14.- Programa del Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- 15.- Programas de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- 16.- Folleto del Instituto Nacional de Docencia "General Artigas". Centro III. Montevideo, Uruguay.
- 17.- Proyecto de Formación de Profesores de Educación Especial. Proyecto Especial Multinacional de Educación. Brasil/Paraguay/Uruguay/O.E.A./Asunción, Paraguay.
- 18.- "Qué sucede?". Manual Informativo sobre Rehabilitación y Educación Especial en Costa Rica. (Seguro Social Costa Rica).
- 19.- Frey de Ferrari, Dora. "Sugerencias para una Política de Reclutamiento en Enseñanza Especial". Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. Montevideo, 1971.
- 20.- Eguía, José. "A Informação e a Preparação de Pessoal Especializado". Simposio Sobre Treinamento de Pessoal Na Área de Deficiência Mental. Sao Paulo (Brazil), 1974.

- 21.- Harring, Norris. "Behavior of Exceptional Children". Charles E. Merrill Publishing, Co., Columbus, Ohio, 1974.
- 22.- Soriano, María. "Formación de Personal Especializado en el Ambito de la Educación Especial". II Congreso Panamericano de Retardo Mental. Panamá, 1975.
- 23.- Roehr, Allan. G. "Organización de Servicios y Estrategias para la Acción". Conceptos variantes acerca del Retardo Mental. II Congreso Panamericano de Retardo Mental. Panamá, 1975.
- 24.- Pickett, Ana Lou. "Paraprofessionals in Special Education: The State of the Art, 1980". National Resource Center for Paraprofessionals in Special Education. New Careers Training Laboratory Center for Advanced in Education. The Graduate School and University Center of the City. University of New York.
- 25.- Helander, E., Mendis, P. y Nelson G. "Training the Disabled in the Community (An Experimental Manual on Rehabilitation and Disability Prevention for Developing Countries)". W.H.O. (O.M.S.). Ginebra, 1980.
- 26.- Vales Ancona, Luis. "Cuáles metodologías de Rehabilitación Integral son adecuadas para Centro América?". Simposio Latinoamericano de Rehabilitación. San José, Costa Rica. Mayo, 1981.
- 27.- Carkhuff, Robert R. "Helping and Human Relations". Volume I. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1969.

A N E X O S

CUADRO # 1

ANTECEDENTES

PROGRAMAS	FECHA INICIACION		ORGANISMOS PARTICIPANTES			COLABORACION INTERNACIONAL
	Programas Regulares	Esporádicos	Universidad	Sector Oficial	Sector Privado	
Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.	1.974	1.962	+			Se gestiona actualmente con Centro Internacional de Sordera- Hellen Keller INT, la OEA y los Compañeros de las Américas.
Programa del Instituto Superior de Especialización (ISE) del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE).	1.969	-		+		OEA/ODECA-UNICEF-IIN y OPS entre otros.
Programa de Formación de Maestros Especializados. Instituto Universitario AVEPANE. Caracas, Venezuela	1.971	-		+	+	No se señala específicamente pero AVEPANE organiza muchos eventos con participación de profesionales extranjeros.
Licenciatura en Educación Especial. Programa de Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia.	1.970	-	+	+		Para elaboración de Proyecto de Licenciatura asistencia del IIN(OEA) y GLARP.
Programa de Pedagogía Terapéutica, Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil. Ecuador.	1.974	1.965*	+		+	No directamente a la Universidad pero sí a uno de sus Centros de Práctica Docente del sector privado "Proyecto FASINARM-A.I.D." (con auspicio de los Compañeros de las Américas y Asistencia Técnica de la Universidad de IDAHO)
Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.	1.972	1.965	+	+		No se señala específicamente.
Programa de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.	1.970		+			No se señala específicamente.
Instituto Nacional de Docencia- " General Artigas" Centro III Montevideo, Uruguay.	1.959	1.932*		+		O.E.A.
Formación de Profesores en Educación Especial. División de Educación Especial. Instituto Superior de Educación. Asunción, Paraguay.		1.976		+		Este Programa está inserto en el Proyecto Multinacional de Educación/ Brasil/ Paraguay/ Uruguay/OEA.

NO SE REFIERE AL PROGRAMA EXCLUSIVAMENTE, SINO A OTRAS INICIATIVAS NACIONALES DE LAS QUE TUVIMOS INFORMACION.

CUADRO # 2

MARCO INSTITUCIONAL

PROGRAMAS	UNIVERSIDAD	SECTOR OFICIAL	SECTOR PRIVADO
Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.	Facultad de Educación.		
Programa del Instituto Superior de Especialización (ISE) del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE).		El Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE) es un organismo oficial y cuenta con el patrocinio del Ministerio de Educación.	
Programa de Formación de Maestros Especializados. Instituto Universitario AVEPANE- Caracas, Venezuela.			AVEPANE (Asociación Venezolana de Padres y Amigos de Niños Excepcionales) con autorización del Ministerio de Educación.
Licenciatura en Educación Especial. Programa de Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.	Facultad de Educación.		
Programa de Pedagogía Terapéutica, Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil, Ecuador.	Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas.		
Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.	Programa Académico de Educación.		
Programa de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.	Facultad de Educación.		
Instituto Nacional de Docencia "General Artigas" Centro III. Montevideo, Uruguay.		Instituto de Perfeccionamiento Docente dependiente del Consejo Nacional de Educación.	
Formación de Profesores en Educación Especial. División de Educación Especial. Instituto Superior de Educación. Asunción, Paraguay.		Instituto de Perfeccionamiento Docente dependiente del Ministerio de Educación y Culto.	

CUADRO # 3

CRITERIO ADMISION

TITULO

PROGRAMAS	Maestro o Profesor	Bachiller	Maestro o Bachiller	
Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.		+ *		" Bachiller en Ciencias de la Educación Especial"(con énfasis en: Retardo Mental o Trastornos de la Comunicación, o Problemas de Aprendizaje, o Trastornos Emocionales, o Deficiencias Visuales.)
Programa del Instituto Superior de Especialización (ISE) del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE)			+	"Docente Integral de Educación Especial", con especialización en Estimulación Precoz y Retardo Mental y Audición, Voz y Lenguaje.
Programa de Formación de Maestros Especializados. Instituto Universitario AVEPANE. Caracas, Venezuela.			+	" Maestro Especializado en Niños con Retardo Mental y Dificultades en el Aprendizaje."
Licenciatura en Educación Especial. Programa de Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.		+		" Licenciado en Educación Especial, Retardo en el Desarrollo".
Programa de Pedagogía Terapéutica, Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil, Ecuador.			+	" Tecnólogo Médico en el Área de Pedagogía Terapéutica".
Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.	** +			" Profesor Especialista en Retardo Mental ".
Programa de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.	+			" Profesor de Educación Especial y Diferenciada" con mención en Trastornos de Aprendizaje.
Instituto Nacional de Docencia " General Artigas" Centro III Montevideo, Uruguay.	+			No tenemos información.
Formación de Profesores en Educación Especial. División de Educación Especial. Instituto Superior de Educación. Asunción, Paraguay.	+			" Profesor Especializado en Educación Especial en el Área de Retardo Mental o Deficiencia Auditiva y de Lenguaje".

En los documentos que disponemos en el Programa de Costa Rica no se especifica el grado académico anterior que debe tener el aspirante, se podría inferir que es el que certifica la finalización de estudios secundarios.

En los documentos que disponemos del Programa del Perú, no se especifica el grado académico anterior que debe tener el aspirante, se podría inferir que se trata de maestros primarios.

CUADRO # 4

NIVEL
ACADEMICOAREAS
COMPRENDIDAS

PROGRAMAS	Especialización Docente	Universitario		R.M.	D.A.	P.C.	T.A. y L.	T.V.	P.E.	I.P.
		Inter-medio	Superior							
1. Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.			†	+						
2. Programa del Instituto Superior de Especialización (ISE) del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE).	+			+	+		+	+		+
3. Programas de Formación de Maestros Especializados. Instituto Universitario AVEPANE - Caracas, Venezuela.		+		+	+					
4. Licenciatura en Educación Especial. Programa de Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.			+	+	+	+				
5. Programa de Pedagogía Terapéutica. Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil, Ecuador.		+		+	+				+	+
6. Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.		+		+						
7. Programa de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.		++			+					+
8. Instituto Nacional de Docencia "General Artigas", Centro III. Montevideo, Uruguay.	+			+						
9. Formación de Profesores en Educación Especial. División de Educación Especial. Instituto Superior de Educación. Asunción, Paraguay.	+			+						

Abreviaciones: R.M. (Retardo Mental); D.A. (Dificultades de Aprendizaje); P.C. (Parálisis Cerebral); T.A. y L. (Trastornos de Audición y Lenguaje); T.V. (Trastornos Visuales); P.E. (Problemas Emocionales); I.P. (Intervención Precoz).

* Nos referimos a todas las áreas que abarca una especialización, no a todas las especializaciones que podría ofrecer la Universidad o Instituto.

** Por el nivel de especialización podría ser superior, pero por el título que confiere debemos ubicarlo en el Intermedio.

CUADRO # 5
DURACION

P R O G R A M A S	A Ñ O S				
	1	2	3	4	5
1. Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica					
2. Programa del Instituto Superior de Especialización (ISE) del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE).					
3. Programa de Formación de Maestros Especializados, Instituto Universitario AVEPANE. Caracas Venezuela.					
4. Licenciatura en Educación Especial. Programa de Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.					
5. Programa de Pedagogía Terapéutica. Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil. Ecuador.					
6. Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.					
7. Programa de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.					
8. Instituto Nacional de Docencia " General Artigas". Centro III. Montevideo, Uruguay.					
9. Formación de Profesores en Educación Especial. División de Educación Especial. Instituto Superior de Educación. Asunción, Paraguay.					

CUADRO # 6

CAMPO PROFESIONAL

PROGRAMAS	
. Bachillerato en Ciencias de La Educación Especial, Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.	No se señala específicamente pero se puede suponer, considerando el "pensum", que la formación capacita para la docencia directa con niños excepcionales, para la docencia universitaria en el mismo campo, y para administrar programas.
. Programa del Instituto Superior de Especialización (ISE) del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE).	.Múltiples servicios del IPHE en Panamá .Labor preventiva en el Magisterio regular. .Docencia Especial en otros países con programas similares al del IPHE.
. Programa de Formación de Maestros Especializados. Instituto Universitario AVEPANE, Caracas, Venezuela.	Avepane considera que a un profesional en el campo de la Educación Especial se le ofrece amplias oportunidades de trabajo. Su campo serían centros de educación especial y las "aulas especiales".
. Licenciatura en Educación Especial. Programa de Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.	.Maestros Especializados para atender pedagógicamente a individuos con Retardo en el Desarrollo. .Administrador de unidades educativas. .Supervisor a nivel gubernamental. .Investigador cubriendo los campos anteriores.
. Programa de Pedagogía Terapéutica. Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil, Ecuador.	Campo de acción: 1. Educación Especial. 2. Protección de Menores. 3. Salud Mental Infantil 4. Docencia del Maestro Regular
. Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima Perú.	Docencia Especial y entrenamiento pre-vocacional en el área de retardo mental.
. Programa de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.	1. Centros de Tratamiento (Escuelas Especiales, etc) 2. Centros de Diagnóstico. 3. Docencia en Centros de Capacitación Laboral. 4. Administración especializada a alto nivel. 5. Programa prevención (Trastornos de Aprendizaje). 6. Centros de Atención de Intervención Precoz. 7. Investigación docencia universitaria y ejercicio privado de la profesión.
. Instituto Nacional de Docencia- "General Artigas" Centro III, Montevideo Uruguay.	Docencia Especial, Administración, Investigación
. Formación de Profesores en Educación Especial. División de Educación Especial. Instituto Superior de Educación. Asunción, Paraguay.	Docencia Especial.

CUADRO # 7

ESTRUCTURA

PROGRAMAS	DESCRIPCION GENERAL
1. Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.	Cuatro años divididos en 8 ciclos. " Núcleo específico común" y " Cursos específicos". Total Retardo Mental = 138 créditos.
2. Programa del Instituto Superior de Especialización (ISE) del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE).	Desarrollo de Plan de Estudios en 5 semestres con 32 cátedras y 40 cursos, 8 seminarios complementarios, y 130 créditos. Este cuadro no contempla los 8 seminarios por carecer de información sobre su duración.
3. Programa de Formación de Maestros Especializados. Instituto Universitario AVEPANE-Caracas, Venezuela.	Régimen de Semestres. La carrera de desarrolla en 6 semestres. Énfasis Pedagógico.
4. Licenciatura en Educación Especial. Programa de Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.	Duración aproximada 9 semestres con siguiente distribución: Formación Académica Específica: 50 % Formación Profesional Específica: 24 % Formación Social Humanística: 11 % Formación para Investigación: 10 % Electiva para cualquier área: 5 %
5. Programa de Pedagogía Terapéutica. Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil, Ecuador.	Curso impartido en 6 semestres con una carga horaria total de 4.248 horas de las cuales 1.680 corresponden a prácticas supervisadas.
6. Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.	Curso impartido en 4 semestres con un total de 83 créditos. Dos asignaturas comprometen una igual proporción del tiempo en los cuatro semestres: Didáctica Diferenciada y Metodología Especial, y Educación Musical. Juntos abarcan un total de 50 créditos.
7. Programa de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.	El curriculum está compuesto por 188 créditos distribuidos en 6 semestres
8. Instituto Nacional de Docencia "General Artigas" Centro III. Montevideo. Uruguay.	Por la naturaleza del Programa y la información que tenemos no se puede llenar el cuadro.
9. Formación de Profesores en Educación Especial. División de Educación Especial. Instituto Superior de Educación Asunción. Paraguay.	Curso de 8 meses divididos en 2 cuatrimestres con un total de 1.440 horas por especialización.

CUADRO # 8

CONTENIDOS

PROGRAMAS	DISTRIBUCION PORCENTUAL POR ASIGNATURAS							
	Biología	Psicológicas	Social Legal	Pedagogía General	Ed. Especial y Vocacional.	Recreación, Técnicas Manuales y audio Visuales	Orientación Padres	Otras. Matemática. Administración Inglés.
1. Universidad de Costa Rica.	12%	8%	18%	14%	40%	3%	1%	4%
2. IPHE Panamá	7%	5%	7%		68%			13%
3. AVEPANE. Venezuela.	10%	26%	5%	6%	31%	5%	2%	15%
4. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.	10%	10%	3%	5%	27%	14%	2%	29%
5. Universidad de Guayaquil. Ecuador.	10%	26%	5%	6%	31%	5%	2%	15%
6. Universidad Mayor de San Marcos. Perú.	7%	3%			69%	17%	3%	1%
7. Pontificia Universidad Católica de Chile.	5%	30%	5%		42%		7%	11%
8. Instituto Nacional de Docencia "General Artigas". Uruguay.								
9. Instituto Superior de Educación. Paraguay.	10%	22%	5%		59%			4%

CUADRO # 9

PRACTICAS

PROGRAMAS	TOTAL HORAS	PROPORCION DEL PENSUM TOTAL	CARACTERISTICAS
1. Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.	1.000	25 %	En los primeros ciclos observaciones del sistema escolar normal y especial. Posteriormente, prácticas clínicas y docentes en área de especialidad (Ej. R.M.).
2. Programa del Instituto Superior de Especialización (ISE) del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE).	400		Psicomotricidad (20 horas); Estimulación Precoz (70 horas); Métodos de Lecto-Escritura (20 horas); Desarrollo, Diagnóstico y Tratamiento del Lenguaje (10 horas); Enseñanza a Niños R.M. (70 horas); Desarrollo Lenguaje Niños con Pérdidas Auditivas (20 horas); Sistema Braille (20 horas); Enseñanza Niños con Problemas Visuales (70 horas); Entrenamiento Auditivo y Manejo de Equipo (10 horas); Articulación y Voz (10 horas); Enseñanza Niño Sordo (60 horas); Educación Vocacional (20 horas).
3. Programa de Formación de Maestros Especializados. Instituto Universitario AVEPANE. Caracas, Venezuela.	1.200	59 %	Cada semestre tiene su objetivo y programación específica. Se parte de observaciones, se desempeñan luego como auxiliares para finalmente manejar grupos pequeños de alumnos.
4. Licenciatura en Educación Especial. Programa de Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.	1.944		Se inician en escuelas regulares y se tornan cada vez más especializadas. Total de horas semestrales 216.
5. Programa de Pedagogía Terapéutica. Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil, Ecuador.	1.680	40 %	Se inician a partir del tercer semestre, son de carácter rotativo, comenzando en escuelas regulares y cada vez se tornan más especializadas y el estudiante asume más responsabilidad.
6. Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.		61 %	Comienzan desde el Primer Semestre y están estrechamente vinculadas a prácticamente todas las materias. No podemos calcular el total de horas, por desconocer la duración, en semanas, de los semestres en la U.M.S.M.
7. Programa de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.			A partir del quinto semestre. Práctica I en quinto semestre. Práctica II en sexto semestre. La duración es equivalente al año escolar y se lleva a cabo en varias Instituciones Educativas con una supervisión muy rigurosa y alto nivel de exigencia técnica. No tenemos información en términos de horas.

CUADRO # 10
PRACTICAS

PROGRAMAS	TOTAL HORAS	PROPORCION DEL PENSUM TOTAL.	CARACTERISTICAS
8. Instituto Nacional de Docencia " General Artigas" Centro III. Montevideo. Uruguay.			No tenemos información que especifi- que la duración de la práctica en términos de hora.
9. Formación de Profesores en Educación Especial. División de Educación Especial. Instituto Superior de Educación. Asunción. Paraguay.	570	40 %	Las prácticas docentes se llevan a cabo en Instituciones Especiales de Paraguay.

CUADRO # 11

RECURSOS

PROGRAMAS	HUMANOS	FISICO INSTITUCIONAL	FINANCIERO
1. Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.	17 profesores con grados académicos desde bachillerato hasta doctorado. Ocasionalmente profesores visitantes.	Red de establecimientos docentes especiales eficientes y del sector privado.	De la Universidad, de los propios alumnos y ocasionalmente del Ministerio de Educación.
2. Programa del Instituto Superior de Especialización (ISE) del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE).	Especialistas panameños del IPHE y profesores visitantes de organismos internacionales.	Red de servicios del IPHE y Biblioteca especializada. Revista de Educación Especial.	Becas concedidas por IPHE, préstamos de IFARHU. Becas de Organismos Internacionales: OEA, OPS, etc.
3. Programa de Formación de Maestros Especializados. Instituto Universitario AVEPANE. Caracas, Venezuela.	Especialistas venezolanos de AVEPANE y ocasionalmente profesores extranjeros visitantes.	Red de establecimientos AVEPANE en Venezuela. Biblioteca, Publicaciones Técnicas de AVEPANE, incluyendo revista.	Recursos de AVEPANE y los aportes de los propios alumnos.
4. Licenciatura en Educación Especial. Programa de Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.	Docentes de la Universidad y esporádicamente técnicos extranjeros.	Escuelas Especiales públicas y privadas, Organismos Especializados Nacionales (GLARP) e Internacionales (IIN). Equipos Audiovisuales e instrumentos evaluativos proporcionados por las Instituciones.	Los inherentes a la Universidad. No tenemos información sobre otras fuentes.
5. Programa de Pedagogía Terapéutica. Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil, Ecuador.	Docentes ecuatorianos muchos con estudios de actualización en el extranjero. Asesoría de la U. de Idaho por intermedio del Proyecto FASINARM-AID. Esporádicamente cursos de profesores extranjeros.	Centros y Escuelas Especiales públicas y privadas. Centro de Recursos, Biblioteca y Documentación del Proyecto FASINARM-AID.	Los inherentes a la Universidad.
6. Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.	Docentes de la Universidad y Especialistas peruanos. Esporádicamente profesores visitantes extranjeros.	Centros y Escuelas Especiales y particulares.	Los inherentes a la Universidad y los aportes del Ministerio según lo estipulado mediante convenio.
7. Programa de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.	Equipo docente chileno altamente calificado con experiencia asistencial e investigativas.	Red de establecimientos docentes especiales del Ministerio de Educación y del sector privado. Biblioteca Universitaria. Textos publicados por los propios docentes.	Los inherentes a la Universidad. No tenemos información sobre otras fuentes.

CUADRO # 12

RECURSOS

PROGRAMAS	HUMANOS	FISICO INSTITUCIONAL	FINANCIERO
8. Instituto Nacional de Docencia " General Artigas". Centro IIL.Montevideo, Uruguay.	Técnicos uruguayos de gran experiencia y trayectoria y profesores extranjeros visitantes de forma periódica por convenios internacionales.	Servicios oficiales de Uruguay. Además el Centro IIL cuenta con un Dpto. de Investigaciones Educativas, Laboratorio de Fonoaudiología y Banco de Materiales Didácticos.	Los inherentes al Centro y los aportes de la O E A.
9. Formación de Profesores en Educación Especial, División de Educación Especial. Instituto Superior de Educación Asunción, Paraguay.	Profesionales paraguayos en el área de la medicina, la educación y la psicología.	Instalaciones del Instituto Superior de Educación y red de Escuelas Especiales del Paraguay.	Los especificados en el Proyecto Multinacional de Educación Brasil/Paraguay/Uruguay/OEA, y los aportados por el Ministerio de Educación y Culto.

CUADRO # 13

OBSERVACIONES

1. Bachillerato en Ciencias de la Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.	Constituye uno de los Programas Latinoamericanos de Proyección más ambiciosa y completa. Su evolución, desde 1.962 que inicia cursos esporádicos, ha sido en el sentido de regularizar los cursos, subirles el nivel académico, y aumentar los años de estudio. Paralelamente desde 1.977 inició un plan de capacitación para preparar profesores en Retardo Mental que trabajen en zonas rurales (en colaboración con el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Rehabilitación).
2. Programa del Instituto Superior de Especialización (ISE) del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE).	El modelo panameño constituye una innovación, pudiendo la polivalencia del " Docente Integral" representar una solución adecuada, a nivel básico, en algunos países. Es el que abarca más área y el que destina menos horas a la práctica. Sería interesante conocer el desempeño de este profesional ya en servicio. El ISE también ofrece un " Curso de Capacitación" de 4 semanas de duración y cursos varios de actualización para docentes en servicio.
3. Programa de Formación de Maestros Especializados. Instituto Universitario AVEPANE Caracas. Venezuela.	Este programa es un ejemplo representativo de la respuesta del Sector Privado en el área de entrenamiento. Sin ser altamente sofisticado, mantiene buenos niveles académicos, muy buena proporción de tiempo destinado a las prácticas. Probablemente responde a la situación actual venezolana. El componente " Investigación" es importante como un esfuerzo reflexivo conjunto del Instituto.
4. Licenciatura en Educación Especial. Programa de Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.	Uno de los Programas más sistemáticamente planificados (primer elaboración de " Anteproyecto" que fue reestructurado con participación del IIN (OEA), cinco organismos gubernamentales colombianos y el GLARP, grupos privados, padres de familia y ex-alumnos). Es muy sólido académicamente e incorpora concepciones actuales, siendo el menos " categórico" de los planes estudiados. Incluye un Plan de Evaluación continua y periódica de la Licenciatura. " A lo largo de la experiencia de diez años de funcionamiento de este programa a nivel de experto..... han visto la necesidad de brindar una formación más sólida desde el punto de vista científico y técnico-pedagógico " Se aumentaron los años de estudio. Obviamente, el elaborado y sofisticado proceso de diseño ha tomado un tiempo considerable. El programa no prevé otros niveles en la formación articulados a la Licenciatura, eliminando el previamente existente de " experto". Si plantea " cursos de complementación y perfeccionamiento" para docentes y otros profesionales de la educación especial y " Orientación a Padres de alumnos de las Instituciones donde se realiza la práctica docente".

CUADRO # 14

OBSERVACIONES

5. Programa de Pedagogía Terapéutica. Escuela de Tecnología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad de Guayaquil. Ecuador.	En relación a los otros 8 programas, éste se ubica en un nivel intermedio, es académicamente poco "categórico" lo que es saludable en América Latina, muy buena proporción de tiempo asignado a la práctica. Siendo este el primer programa docente especial en Ecuador, se ubica en un nivel apropiado, ni tan elemental ni tan altamente sofisticado permitiendo un futuro desarrollo a niveles tanto, superiores como básicos. Los docentes de este Programa se han beneficiado del Proyecto FASINARM-AID, para cursos de actualización en la Universidad de IDAHO y posteriormente participarán en programas de entrenamiento de aproximadamente 3.000 docentes en servicio regular y especial, voluntarios y padres con auspicio del Proyecto y de organismos gubernamentales. (FASINARM es un organismo privado que colabora con la Universidad en el Programa de Pedagogía Terapéutica).
6. Curso de Preparación de Profesores Especialistas en Retardo Mental. Universidad Mayor de San Marcos. Lima Perú.	Este Programa es un buen modelo de colaboración entre una Universidad y el Ministerio de Educación. No ha variado mayormente desde su inicio por lo que suponemos continúa respondiendo a las necesidades del Perú. El programa académico de la Universidad y el Ministerio "han planteado diferenciar en tres niveles a los profesionales que se dedicarán a la educación a saber: un nivel de base, un nivel para la preparación de especialistas; y en un tercer nivel para estudios de maestría y doctorales", este esquema nos parece interesante pero no conocemos que se aplique a educación especial, pues aparentemente esta área se da solo a nivel de especialista. A este programa tiene acceso solo los maestros y abarca Retardo Mental exclusivamente.
7. Programa de Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.	En general, Programa de excelente nivel de especialización, con un énfasis prácticamente único en investigación. El equipo docente ha desarrollado varios textos de la especialidad de gran pertinencia y aplicabilidad en América Latina. Lamentablemente el programa sólo abarca Dificultades de Aprendizaje (y algo de Intervención Precoz).
8. Instituto Nacional de Docencia " General Artigas" Centro III. Montevideo. Uruguay.	El Instituto tiene dos programas: (1) Cursos de Maestros Directores de Educación Especial y Cursos de Especialización, con una duración de un año, (siendo este el único programa de todos los analizados que han disminuido los años de estudio). (2) Seminarios y Conferencias de diferente duración. La orientación parecería ser bastante " categórica" lo que nos resulta sorprendente. Por otra parte la tendencia a formar " equipos multidisciplinarios" nos parece una innovación notoria. El Instituto producto de un país con una de las más valiosas y antiguas tradiciones en Educación Especial en América Latina, es sede del Centro de Formación de Especialistas en la Educación de Retardados Mentales y Sordos para América Latina, como parte del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA.
9. Formación de Profesores en Educación Especial. División de Educación Especial. Instituto Superior de Educación. Asunción. Paraguay.	No es un programa permanente pero constituye un modelo característico de etapa previa a la regularización del entrenamiento, los cursos han tendido hacia una mayor frecuencia, mayor duración y son organizados por el Sector Oficial con apoyo internacional.